

Május van. Kályhánk most nem duruzsol. János bácsi nem eteti szénnel. Nyugodtan neki is támaszkodhatnánk. De nem figyel rá senki. Pedig ott áll megszokott helyén. Bczzeg télen mennyire otthonossá teszi tantermünket!

Ugyanezt a feladatot a megszemélyesítés felhasználásával is megoldhatjuk. A mondanivaló tehát ezúttal is változatlan, csak a leírás módja lesz a következő:

Lustán, tétlenül bámészkodik. Naphosszat csak ásít. Piros szemével nem hunyorít felénk. Egészen beletörődött abba, hogy feléje se nézünk. Azzal vigasztalódik, hogy télen újból szükség lesz rá. Akkor majd szeretettel veszi körül mindenki.

Leíró fogalmazás készítése az alsó tagozaton nem könnyű feladat. Ezek a feladatmegoldások azonban felkeltik a gyermekben a siker érzését. Annak a tudatát, hogy célunkat elértük. Valamit, ami talán nehéz is volt, meg tudtunk oldani. Ez a serkentően jó érzés azonban csak akkor mozdul meg tanítványainkban, ha a fogalmazási óra nevelési feladatát pontosan látjuk, és azt korszerű módszerrel meg is oldjuk.

Az a felfogásunk: ha a pedagógiai feladat megoldására tudatosan törekszünk, akkor a fogalmazási órán is szükségszerűen kialakulnak azok a módszeres eljárások, amelyek közelebb visznek céljaink eléréséhez.

Dr. Szörényi József

Szöveges feladatok megoldásával kapcsolatos tapasztalatok az alsó tagozaton

A tantervhez írt utasítások nagy figyelemmel foglalkoznak a szöveges feladatokkal és azok különösen nagy jelentőségéhez mért részletességgel tárgyalják feldolgozásuk módszereit. Ugyancsak figyelemmel foglalkozik e kérdéssel az alsótagozati számtantanítás módszertana is, amit 1959 őszén adtak ki és azóta tankönyvként használnak a felsőfokú tanítóképzőkben (Váli Dezsőné munkája).

Annak ellenére, hogy az említett művek világosan megfogalmazott utasításokat, illetőleg javaslatokat adnak — ha nem is mindenben egyértelműeket, mert az utóbb említett tankönyv bizonyos fejlődést, haladást mutat a tantervhez írt utasításhoz képest — a szöveges feladatok megoldásában korántsem tapasztalhatunk egyöntetűséget a gyakorlatban, még a tanítóképzőintézet gyakorlóiskolájában sem, akár a gyakorlóiskolai tanítók óráit, akár a hallgatók gyakorlati tanításait tekintjük.

1. Különösen nagy eltéréseket figyelhetünk meg a tanulók első megnyilatkozásainál. Miután a tanító elmondta, vagy felolvasta a feladatot, miközben a tanulók csendben figyeltek, következnek: a feladat elmondása egy tanulóval számadatok nélkül, (esetleg több tanulóval is). — Erre azért van szükség, hogy a tanulók ne mindjárt a számadatokra figyeljenek, ne azokat akarják megjegyezni, hanem a feladat szerkezetét figyeljék és a számadatok közti viszonyt jegyezzék meg.

A gyakorlatban legtöbbször ilyen változatokkal találkozhatunk:

a) Teljes egészében elmarad ez a mozzanat. Helyette mindjárt a feladat számadatokkal való elmondása szerepel, esetleg még az sem, hanem a feladat taglalásába, majd megoldásába fognak.

Ebben az esetben a tanító felesleges időtöltésnek tartja a feladatok számadatok nélkül való elmondását. Nem látja ennek jelentőségét. „Nehéz ezt követelni a kisgyermekektől”-lel védekezik, amikor erről beszélgetünk vele. Néha megpróbálja, mondja, de nem megy.

b) Gyakori eset, hogy szerepel ugyan a feladatok számadatok nélkül való elmondása, de a tanulók minden feladatnál ugyanazt a sablont veszik elő, ugyanazokat a szavakat használják. Például így beszélnek: „Valamennyi pénzem volt, valamennyit elköltöttem belőle a fűszeresnél, valamennyit a hentesnél. Kérdés, mennyi maradt?”

A tanító azzal magyarázza és menti egyúttal e helyzet kialakulását, hogy csak ilyen áron tudja minden tanulótól megkövetelni a feladatok számadatok nélkül való elmondását. Valóban, úgy is látszik, sikeres a munkája a „valamennyi”-zésre való szoktatás révén. De a sok-sok „valamennyi” emlegetése unalmassá teszi a munkát, a tanulók a végén már szinte gondolkodás nélkül használják, így majdnem célját is téveszti ez a gyakorlat.

c) A helyes és követendő gyakorlatnak azt tartjuk, amikor a tanulók saját szavaikkal mondják el a feladatot számadatok nélkül, elmesélve a benne rejlő történetet. Sablon, azonos szavak használata nem alakul ki, illetve csak átmenetileg szerepel, idővel megszabadulnak tőle.

Nyilvánvaló, hogy ennek a gyakorlatnak a kialakítása követel legtöbb erőfeszítést a tanítótól. A tanulóktól pedig fokozottabb figyelmet követel, erejüket meghaladó teljesítményt azonban nem. A matematikai gondolkodás fejlesztésén kívül a kifejező képességet is fejleszti, választékos beszédre szoktat.

2. Nagy eltéréseket figyelhetünk meg a várható eredmény becslésével kapcsolatban is.

a) Igen gyakori eset, hogy említés sem esik róla. Így aztán a kapott eredménynek a becsléssel való összehasonlítása sem szerepelhet.

A tanító azzal magyarázza a becslés elmaradását, hogy: „Ilyen könnyű feladatnál nincs rá szükség. Csak idővesztéssel okozna, ha ezzel is foglalkoznék.” — E válasz tarthatatlansága nyilvánvaló, ezért nem is foglalkozunk vele.

b) Másik gyakran tapasztalható vélet, hogy becsültetnek ugyan, de azt túlzásba viszik, afféle találgatós játékba. Például a 18 és 25 szorzását követelő feladat várható eredményének becslésekor 435, 443, 467, stb. számok kerülnek a táblára, vagy a tanulók füzetébe. Itt az egyesek helyén álló számok teljesen értelmetlenek, sőt a tízesek helyén álló szám is csak találgatás eredménye.

c) Megnyugtatónak és követendő gyakorlatnak azt találjuk, amikor a nagyságrend és a körülbelüli érték tervszerű, tudatos felismerésére szoktatnak. Ennek van a gyakorlati életben is, de a tanulók későbbi tanulmányai szempontjából is jelentősége. Visszatérve az iménti példára, azt mondják a tanulók: „Négy száznál több, körülbelül 450”. — Erre nyilván akkor lesznek képesek, ha a tanító nem egyszerű, hanem újra és újra megtanítja őket a helyes becslés módjára, a fel- és lekerekített számokkal való számolásra. A tanulókkal rendszeresen indokoltatja becsléseiket, például a $18 \cdot 25$ szorzat eredményét ilyesformán: „18 helyett 20-szal szorozva 25-öt, 500 volna...”

3. Önkéntelenül is felmerül a kérdés: hogyan küzdjünk a szöveges feladatok helyes módszerrel való tanításáért?

A válasz, úgy hisszük, kézenfekvő: a tantervhez írt — gazdag gyakorlati tapasztalatokra épülő — utasítások és a módszertani könyvek javaslatainak helyes végrehajtását be is kell mutatnunk újra meg újra, minél többször. Így lesz a holt betűkből eleven és meggyőző gyakorlat. Ennek az eredményei minden szónál ékeesebben bizonyítják az elmélet helyességét. Egyúttal ez ad lehetőséget arra is, hogy az elméletet tovább fejlesszük a gyakorlatból leszűrt tapasztalatok alapján.

Dr. Gazsó István

Az általános iskolai nyelvtan és helyesírás kapcsolatainak néhány kérdése

Forr a világ. Új világ új embere alakul. S ebben az izzásban, forrásban mi, nevelők olyan fontos szerepet töltünk be, mint még egyetlen korban sem. Megint el kell mondanunk, hogy olyan lesz az új ember, amilyenné a társadalmi kohó, s ebben döntően az iskola, formálja. Ebben a műhelyben pedig a legnagyobb feladat a magyar nyelv tanárának vállal nyomja. A művelődésügyi miniszter 4. számú Módszertani levelében olvassuk: „Az általános iskola legfontosabb feladata, hogy *alapvető ismereteket és alapvető készségeket biztosítson* (mindenekelőtt a kifejezőkészség, az olvasási, az írási, a helyesírási, a számolási és a gyakorlati-politechnikai alapkészségek tekintetében), fejlessze a tanulók megismerő- és cselekvőképességét, segítse a materialista szemlélet elemeinek formálódását.”

Korábban főleg „ismereteket” nyújtottunk — nem is mindig alapvetőket! —, „készségek” is alakultak az ismeretek nyomán — ha nem is mindig alapvetők, s nem is mindig térvszerűen. Soha nem láttuk ennyire világosan, mint ma, hogy pl. a leíró magyar nyelvtan általános iskolai tanítása nem *végcél*, hanem *eszköz a jártasság, sőt a készség* elérésére. A reformtervezet magyar nyelvi anyagában ez élesen és félreérthetetlenül megmutatkozik, de a legutolsó és jelenleg is érvényben levő nyelvi tanterv s ennek végrehajtásában segítő felsőtagozatos nyelvtankönyvek is tesznek lépést ebben az irányban; az elmélet mellett fokozottabban gondolnak a helyesírás és a helyes beszéd alapvető követelményeire azzal, hogy módszeresen és bőségesen gondoskodnak a gyakorlás anyagáról. Mégis nemcsak a korábbi, hanem a legújabb tanterv és tankönyvek diktálta irány ellenére sem lehetünk elégedettek az eredménnyel — sőt nemegyszer el kell keserednünk az eredménytelenségen —, amit a helyesírás terén országosan tapasztalunk. Persze maximalizmus volna azt kívánni, hogy az általános iskolát végzett tizen-négy-tizenöt éves ifjú „tökéletesen” írjon, hiszen ilyen felnőtt is alig akad. Maximális volna ez a követelés márcsak azért is, mert nyelvünk ortográfiájának nemegy szabálya vagy kivétele olyan jellegű, hogy megértése és alkalmazása felnőtt értelmet kíván. De ez nem lehet kibúvó az alól, hogy a középiskolába jutó gyermekeink *alapvető* helyesíráskészsége ne lehetne jóval magasabb szintű a jelenleginél.

Ezért az alábbiakban megvizsgálunk néhány kérdést, hogy az 1960–61-es iskolaévben tapasztalt konkrét eredményen rámutathassunk arra, mit tettünk eddig helyesen, miben marad el az eredmény a kívánttól; rámutatunk néhány „üres járat”-ra — amikor